

LA TRANSMISSION DU SAVOIR
COMME PROBLEME CULTUREL
ET IDENTITAIRE

Réuni sous la direction de
Miloš Kučera
Jean-Yves Rochex
Stanislav Štech

UNIVERSITE CHARLES DE PRAGUE
EDITIONS KAROLINUM
—2001

THE TRANSMISSION OF KNOWLEDGE
AS A PROBLEM OF CULTURE
AND IDENTITY

Edited by
Miloš Kučera
Jean-Yves Rochex
Stanislav Štech

CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE
THE KAROLINUM PRESS
2001

Cet ouvrage bénéficie du soutien financier généreux de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris.

This book has been published due to the generous financial support of the Maison des Sciences de l'Homme, Paris.

Préface -----	7
Preface -----	13
Introduction -----	21
I. Cultures et formes scolaires / Cultures and modes of schooling	
Cultural continuity, education, and religious identity: The case of Italian Waldensians	
FRANCESCA GOBBO -----	27
Anglicized models in the teaching of bilingual children	
PETER WOODS, MARI BOYLE, NICK HUBBARD -----	51
A propos des cahiers d'élèves	
ANNE-MARIE CHARTIER -----	69
II. Pratiques scolaires, pratiques domestiques / School and home activities of learning	
Usages et sens de la copie à l'école primaire	
JACQUES BERNARDIN -----	91
Transformations de l'enseignement secondaire et expérience scolaire des « nouveaux lycéens »: Appropriation des savoirs et élaboration de soi	
JEAN-YVES ROCHEX -----	107
Les pratiques familiales d'aide au travail scolaire de l'enfant	
STANISLAV ŠTECH -----	121
Transmissions intergénérationnelles de l'écrit et performances scolaires	
BERNARD LAHIRE -----	133
III. Pratiques langagières à l'école / Language practices at school	
Les formes de la transformation des textes littéraires par les enfants	
IDA VIKTOROVÁ -----	155

The interaction of speech norms in school communication ROMANA PROUZOVÁ -----	165
Lexicographic practices of primary school pupils MIROSLAV KLUSÁK -----	175
Qu'y a-t-il du récit, dans la « literacy »? MILOŠ KUČERA -----	191
Solving mathematical verbal tasks with primary school pupils MIROSLAV RENDL -----	207
IV. Les enfants entre eux: la culture non-scolaire à l'école / Children among children: their lore at school	
Violence and imitation DAVID DOUBEK -----	223
Knowhow dans les jeux d'enfants DANA BITTNEROVÁ -----	233

Préface

« *La transmission du savoir comme problème culturel et identitaire* » présente, à une exception près, les actes du colloque au même titre.

Le colloque s'est déroulé du 16 au 18 septembre 1998 à la Faculté de Pédagogie de l'Université Charles; il a été organisé par son Département de psychologie.

Trois institutions de la République Française ont donné leur support moral et matériel à l'action et à la publication de ses documents: le Centre Français de Recherche en Sciences Sociales, dirigé à l'époque par Mme Françoise Mayer; l'Institut Français de Prague, avec M. Stanislas Pierret en tête et avec son collaborateur, M. Dominique Geslin; la Maison des Sciences de l'Homme à Paris, avec le directeur, M. Maurice Aymard et sa collaboratrice, Mme Olga Spilar.

Les communications du colloque ont été, dans la plupart des cas, réécrites pour la publication. Les discussions parfois intéressantes ne sont pas reproduites ici: c'est au lecteur de se les imaginer, s'il en faut. Voici néanmoins quelques renseignements sur les auteurs et le contexte de leur travaux pour faire approcher l'ambiance du colloque et les facteurs qui l'ont influencée.

A la publication participent les chercheurs de l'Italie (1), de l'Angleterre (1 + co-auteurs), de la France (4) et de la Tchéquie (8).

Francesca Gobbo enseigne à l'*Università degli Studi* à Padoue. Dans ses travaux sur les minorités, elle se déclare à juste titre influencée par le célèbre anthropologue John Ogbu, avec lequel elle a collaboré pendant ses études aux États-Unis. On pourrait voir en elle ici le représentant de cette tendance américaine de l'anthropologie de l'éducation qui est la filiation plus ou moins directe de la « grande » anthropologie culturelle.

Peter Woods de la *Open University* à Milton Keynes est *the leading figure* de la fameuse et puissante ethnographie de l'éducation britannique (*educational*

ethnography), plus sociologique (se réclamant surtout de l'interactionnisme symbolique) qu'anthropologique (comme le sont les Américains): l'ethnographie dans le nom fait ici allusion à la méthode du travail de terrain et non pas à l'ethnicité.

Dans le texte présent, écrit avec ses disciples *Mari Boyle* et *Nick Hubbard*, P. Woods traite pourtant le problème culturel ethnique en école anglaise. Cela le rapproche, par l'aspect minorité/majorité, aux inspirations anthropologiques « américaines » de F. Gobbo. De manière intéressante et inattendue cette proximité dessine dans le parcours des textes comme une figure de chiasme des positions.

À savoir, les vaudois de Francesca Gobbo, une minorité étroite, historiquement une secte hérétique, adoptent dans leur école un programme universel (européen), en jeu de mots, plus « catholique » que la majorité italienne-même la jeunesse de cette majorité en est attirée. C'est sûrement pour le climat confidentiel, familial, bref communautaire, « sectaire » dans la transmission de ce curriculum. Ou est-ce qu'elle y joue aussi la force de la marque, du nom permettant une différence vis-à-vis du milieu? On a l'impression que chez les membres de la minorité, chez les « internes », ce sens existe aussi: comme s'il était permis de faire concession sur tout dans le maintien d'une identité culturelle, sauf sur le nom, sauf sur les générations et leurs monuments, sauf sur les tombes.

Les instituteurs anglais ont la meilleure volonté de respecter les différences culturelles des enfants de Punjab minoritaires et de leur donner ce qui leur revient. Mais en faisant de ces enfants des élèves anglais (et on se demande quelle part de l'influence appartient au substantif et à l'adjectif), ils les imprègnent par la culture anglaise traditionnelle dans tous les aspects de la vie scolaire, des rituels jusqu'aux disciplines comme les mathématiques et l'histoire... Les parents craignent pour leurs enfants la diminution de l'identité originaire: p.e. que s'éteigne la parole des enfants échangée avec leurs grands-parents, le lien des générations.

Ces deux textes montrent clairement que l'idée du *hidden curriculum* reste productive: elle nous (chercheurs, éducateurs, adultes...) empêche de voir les phénomènes éducatifs comme un seul plan, sous un seul angle.

Les chercheurs français (A.-M. Chartier; J. Bernardin et J.-Y. Rochex; B. Lahire) appartiennent aux trois orientations différentes dans leur pays, en France, même si sympathisantes mutuellement. Dans le contexte international du colloque leur similitudes deviennent plus marquées.

Dans les textes décrivant les classes françaises apparaissent des prénoms du monde entier – mais les chercheurs ne se soucient pas beaucoup de l'appartenance des élèves à des couleurs locales. Cette appartenance est remplacée par la position socioculturelle de la famille. Et en même temps, les esprits de diverses disciplines scolaires s'organisent suivant le spectre divin de l'écriture. Cela signifie à la limite soit d'après le métalangage du savoir (le concept), soit d'après sa fixation normée (l'orthographe).

Il est possible que cette différence reflète non seulement des options différentes chez les chercheurs, mais principalement celles dans les modes de pensée scolaire et politique en France contre dans les pays anglosaxons, dans les « grandes » idéologies et styles nationaux.

Le point souligné par les auteurs français (et qui les rapproche de F. Gobbo et de P. Woods, M. Boyle et N. Hubbard), c'est qu'en travaillant dans la tradition française célèbre de la reproduction scolaire des différences sociales (voir surtout l'œuvre de P. Bourdieu), ils ne se contentent pas de corrélations entre le capital culturel et le succès à l'école, mais qu'ils examinent les pratiques par lesquelles une répétition éventuelle se réalise.

Anne-Marie Chartier de l'*Institut National de Recherche Pédagogique* à Paris est connue par ses travaux (souvent en collaboration avec Jean Hébrard) qui analysent « l'invention » historique des formes et instruments de transmission scolaire, et les comparent avec les actualisations successives jusque dans les contextes contemporains: ici, c'est le cas des cahiers. C'est l'écriture dans les cahiers qui établit le statut des disciplines pour les élèves (avec l'écriture fréquente et évaluée comme le français et les mathématiques; avec l'écriture plus rare, moins stricte; sans écriture); comme le poids de l'écriture grandit, le degré primaire se secondarise.

Jacques Bernardin et *Jean-Yves Rochex* font partie de l'équipe *E.S.COL.* (*Éducation, Socialisation, Collectivités Locales*) de l'*Université Paris VIII*. Ensemble surtout avec E. Bautier et B. Charlot, ils sont connus entre autres d'avoir introduit le concept du *rapport au savoir*: celui-ci fait différence entre les élèves des milieux favorisés contre défavorisés (la banlieue, les zones d'éducation prioritaire...).

J. Bernardin nous montre ici l'éventail sémantique entier de ce que l'on comprend sous les termes « la copie, copier » – le bras indicateur va d'une pratique d'obéissance vers la « calligraphie » et plus loin vers le réusage, vers la copie pour soi – en fonction du rapport au savoir dans les écoles sociologiquement différentes.

Jean-Yves Rochex étudie ici « les nouveaux lycéens », une population contemporaine, changée qui aspire au baccalauréat, mais qui n'atteigne pas

Transformations de l'enseignement secondaire et expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : appropriation des savoirs et élaboration de soi

JEAN-YVES ROCHEX

Progression des scolarités et renouvellement des inégalités

L'accès au lycée, second cycle de l'enseignement secondaire (de la 10^e à la 12^e classe du parcours scolaire) a connu de très importantes transformations en France depuis le milieu des années 1980. Ainsi le nombre d'élèves du second cycle long général et technologique a franchi le cap du million et demi à la rentrée 1989, alors qu'il n'était que de 422 000 trente ans plus tôt. Le taux d'accès à la classe de seconde (par laquelle on entre au lycée), rapporté à l'effectif des générations correspondantes, a gagné dix points, passant de 40 % à 50 % entre 1984 et 1988. Il est aujourd'hui supérieur à 60 %. Près de 410 000 baccalauréats, généraux et technologiques, ont été délivrés en 1994, contre 167 000 en 1970 et 253 000 en 1985. Alors que moins de 10 % d'une génération obtenait le baccalauréat en 1959 (il n'existait alors que le baccalauréat d'enseignement général), la proportion d'une classe d'âge obtenant un baccalauréat d'enseignement général ou technologique, qui était de 30 % au début des années 1970, a franchi le cap des 40 % à la fin des années 1980 et dépasse les 51 % depuis le milieu des années 1990. C'est dire qu'une proportion importante d'élèves issus des milieux populaires accèdent aujourd'hui à des formations, des diplômes et des savoirs, auxquels leurs parents ou même leurs aînés n'avaient guère accès, voire ne s'imaginaient même pas pouvoir accéder. Ce sont ces élèves que l'on a pris l'habitude de désigner sous le terme de « nouveaux lycéens » (Dubet 1991; Barrère 1997; Rayou 1998; Bautier et Rochex 1998).

Mais cette élévation générale du niveau de formation et de certification des nouvelles générations n'a pas fait disparaître les inégalités sociales face au savoir et à la formation. Celles-ci demeurent considérables et se construisent aujourd'hui pour une large part au travers des processus d'orientation qui se déroulent tout au long de l'enseignement secondaire, et conduisent certes de plus en plus fréquemment à un niveau baccalauréat, mais selon des filières de formation –

L'activité se trouve alors affectée d'un fort coefficient négatif, qui peut être durable. Si copier sert « pour apprendre à se tenir correct et à pas faire de bêtises », on peut comprendre que certains élèves rejettent cette activité, estimant qu'« on s'ennuie à copier des punitions », « toujours la même chose dix ou vingt fois »... Vécue dans la tension, comme contrainte externe sans être soutenue par des motifs clairs, la copie crispée, provoque des douleurs: quelle est alors la part du psychisme? Est-ce un hasard si les élèves pour qui copier ne sert « à rien » ou seulement « pour que les enseignants n'aient pas à copier » n'aiment pas copier à l'école « parce que c'est fatigant et que, à force, on finit par avoir mal aux mains »?

La polysémie du terme peut en desservir la valeur: « copier » est plutôt condamné dans l'ordinaire scolaire quand il est entendu comme tricher, regarder sur le voisin. On ne peut ici dissocier la copie des modalités d'apprentissage qui ont cours dans les classes, et cette acception perdrait naturellement de son influence dans une approche socio-constructiviste faisant une large place aux interactions entre élèves. Quand bien même le travail individuel s'impose (dans la phase préparatoire à l'échange, au cours d'activités d'entraînement individuel, ou lors d'évaluations), la copie ne prend pas cette dimension péjorative, **pour peu que soient explicitées les modalités de travail en relation avec le caractère et les objectifs de la situation.**

Le rapport des élèves à la copie n'est pas indépendant de leur rapport au savoir et à l'école, nombres d'éléments convergent avec d'autres études⁴. Là comme ailleurs, la ritualisation du travail scolaire, le recroquevillement du sens que produisent des pratiques déconnectées des usages sociaux et l'opacité de l'évidence concourent à entériner des différences élaborées sur une autre scène.

Activité transversale servant les différents domaines disciplinaires tout au long de la scolarité, pivot de l'entrée dans la culture écrite, la copie mérite une autre place dans l'ordinaire éducatif pour véritablement remplir auprès de tous les élèves sa vocation d'instrument du travail intellectuel.

Dès les plus petites classes, elle peut être perçue comme telle pour autant que la technique soit subordonnée au sens. Sentiment de maîtrise graphique, aide à la mémoire, pont entre univers scolaire et familial, tremplin pour la production personnelle: l'effort que l'acte graphique exige ne trouve alors pas seulement sa raison d'être dans la promesse d'accès à l'univers symbolique des « grands », il est déjà récompensé par la jubilation des pouvoirs qui s'éprouvent au quotidien.

⁴ CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J. Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: A. Colin, 1992.

générales, technologiques et professionnelles – très fortement hiérarchisées et de « rendement » très inégal sur le marché du travail ou des possibilités de poursuite d'études post-secondaires. Toutes les statistiques montrent que l'accès à une scolarité secondaire de second cycle se fait dans des proportions de plus en plus importantes par les formations technologiques et professionnelles au fur et à mesure que l'on passe des catégories socioprofessionnelles les plus « favorisées » aux catégories les plus « démunies », et que ces inégalités liées aux filières de l'enseignement secondaire ont des effets importants concernant la poursuite d'études post-bac (Coeffic 1998; Lemaire 1998; Rochex 1991).

D'où la nécessité de se demander si et dans quelle mesure la massification de l'accès au lycée correspond à une réelle démocratisation de l'accès aux savoirs et à la maîtrise des instruments et des techniques intellectuels dont on vise en principe l'appropriation par les élèves au cours du second cycle du secondaire, et celle de travailler à mieux élucider quels sont les processus et médiations par lesquels se réalisent les inégalités de réussite scolaire et d'appropriation intellectuelle, entre élèves et entre catégories sociales.

Il y a maintenant près de trente ans, P. Bourdieu et J.-C. Passeron écrivaient que, si notre système d'enseignement consacre et perpétue les privilèges culturels, c'est parce que la formation qu'il donne ne peut être réellement appropriée que par ceux qui ont, de par une socialisation antérieure et extérieure à leur scolarité, acquis un rapport à la culture qu'il requiert mais ne donne pas: « En ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, il (le système d'enseignement) exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire le rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier, et celui-là seulement » (Bourdieu et Passeron 1970). Perspective très éclairante, encore aujourd'hui, mais qui, à l'époque, demeurait quasi exclusivement théorique, sans être le résultat d'observations ou de constats empiriques, et qui requiert de faire porter recherches et analyses sur les modalités concrètes selon lesquelles s'opère (ou échoue) la transmission de savoirs dans le cadre de la scolarisation, sur les pratiques de chacun de ses protagonistes, analysées et interrogées au regard des savoirs concernés et des activités cognitives et des élaborations subjectives que nécessitent leur appropriation et leur exercice, lesquels ne sauraient selon nous être réduits, comme tendent à le faire les travaux de Bourdieu mais aussi nombre de courants de sociologie ou d'ethnographie de l'école, à de pures exigences arbitraires et élitistes (cf. sur ce point Forquin 1989).

Les recherches qu'Élisabeth Bautier, Bernard Charlot et moi-même menons depuis une douzaine d'années dans le cadre de l'équipe ESCOL de l'Université

Paris VIII, nous ont permis de mettre à jour de réels et persistants « malentendus socio-cognitifs » entre les élèves et leurs familles d'une part, l'école, ses présupposés et les pratiques de ses agents d'autre part, mais aussi entre le souci affirmé par la majorité des enseignants d'œuvrer à la démocratisation de l'accès au savoir et leurs modalités « d'adaptation » aux nouvelles conditions et aux « nouveaux publics » de l'institution scolaire, en particulier à ceux que connaît aujourd'hui l'enseignement secondaire. De ce point de vue, les malentendus et les processus producteurs de difficultés et d'inégalités scolaires ne sont donc pas à considérer dans ce qui serait une logique de recherche de causalité unilatérale du seul côté des élèves. Ils interrogent tout autant le fonctionnement de l'institution et les pratiques de ses agents.

Ainsi est-ce pour une large part dans les conceptions des élèves sur ce qui est considéré comme savoir et comme apprentissage, dans les modalités selon lesquelles ils interprètent les situations et les activités scolaires, et la nature du travail qui leur est demandé, et dans le traitement ou la méconnaissance de ces conceptions et modalités, bien davantage que dans une différence de « capital » culturel ou de compétences cognitives, que s'enracinent selon nous les processus différenciateurs qui, cumulés, vont produire de « l'échec » ou de la « réussite » scolaires, y compris au sein de milieux sociaux que les indicateurs socio-statistiques traditionnels tendent à présenter comme homogènes. À mobilisation initiale équivalente, les malentendus portant sur les postures et activités intellectuelles requises par l'appropriation des savoirs et de la culture peuvent, lorsque le fonctionnement de l'institution scolaire et les pratiques de ses agents ne permettent pas de les lever, voire lorsqu'ils contribuent à les créer ou à les renforcer, leurrer durablement certains élèves quant à la nature du travail intellectuel et des activités pertinentes pour apprendre et, par là, les détourner de la voie de l'apprentissage, et aboutir, par effet de cumul, à des situations, des parcours et des acquisitions scolaires très contrastés.

Je voudrais donc développer quatre points, quatre domaines – qui se font écho sans pour autant se superposer à l'identique – où me semblent se jouer ce type de malentendus pour des élèves qui accèdent aujourd'hui au lycée alors que leurs aînés ou leurs proches n'ont pas ou guère pu y avoir accès ni même en nourrir l'espoir.

Ces malentendus qui font les différences

Concernant le premier de ces domaines de malentendus, une première opposition est repérable dans l'ensemble de nos données et analyses. D'un côté, qui est plutôt celui des élèves en difficultés, l'opacité et les malentendus qui

pèsent sur l'interprétation des situations et activités scolaires conduisent fréquemment les élèves à ne pas ou à ne guère pouvoir percevoir les différents domaines disciplinaires proposés à l'étude autrement que comme juxtaposition ou succession hétéroclite de tâches et d'exercices parcellaires dont la signification paraît s'épuiser dans leur effectuation, d'obligations formalistes et de rituels dont il est nécessaire de « s'acquitter », auxquels il est nécessaire de se conformer, et qu'ils ne peuvent parler et décrire autrement que de manière extérieure à ce qui fait leur logique propre au-delà de leur mise en formes strictement scolaires, comme si, dans une logique behavioriste, il suffisait d'effectuer les tâches pour que l'apprentissage se réalise. C'est très souvent à propos de ces élèves que les enseignants disent avoir le sentiment de construire sur du sable, et à la limite de devoir tout reprendre à zéro à chaque cours. Et de fait, ces élèves éprouvent une grande difficulté à reconnaître – dans les deux sens du mot en français, identifier et conférer de la valeur – qu'il existe un registre d'activité et de normativité spécifique aux différentes disciplines, qui parce qu'il transcende la succession des tâches et exercices peut leur donner sens et unité.

Lorsqu'on les interroge sur les disciplines, ces élèves en parlent de manière complètement parcellaire, atomiste et hétéroclite; ils en décrivent les tâches et exercices de manière totalement extérieure à tout contenu et toute spécificité intellectuels, un peu comme une caméra vidéo les enregistrerait. Ainsi en est-il pour Céline, élève de 2e, pour laquelle les mathématiques, de même d'ailleurs que la physique, « c'est tout ce qui est calcul. Y a rien d'écrit. C'est que des calculs, des propriétés, des formules », et qui présente le cours d'anglais comme suit: « On y fait de la grammaire. En labo de langue on fait les verbes irréguliers, puis des leçons avec... Faut remplir la feuille à l'aide de la cassette, c'est des textes qui sont enregistrés. Il pose des questions... C'est un texte sur quelqu'un, après il pose des questions, et puis nous on répond, quel âge il a, etc. (...) On a un livre mais on s'en sert pas beaucoup. C'est surtout des exercices, des feuilles ». On mesure combien ces propos et le caractère hétéroclite des tâches qui y sont évoquées ne permettent ni de parler ni de penser aucune unité au travail et aux apprentissages propres aux mathématiques, à la physique ou à l'anglais. De même Élodie, elle aussi élève de 2e, nous tient-elle les propos qui suivent concernant les différentes disciplines qui sont à son programme d'étude: « la physique, ben c'est les calculs, les fréquences, les périodes, comment fonctionne un haut-parleur, on a fait le haut-parleur, le son...; la chimie, c'est plus les molécules, les atomes, on apprend la formule de la molécule d'eau, des choses comme ça, et puis les équations-bilans, ça j'arrive

pas trop; en français, on fait de la poésie, autrement on fait des modules. L'an passé, le prof, il nous prenait un poème au hasard, et il fallait trouver... il fallait faire les syllabes. Cette année, elle nous a demandé aussi d'étudier le texte, sur quoi ça parlait. C'était « Heureux qui, comme Ulysse... », je sais pas de qui c'est. Y avait à comparer deux quatrains, sur le temps, les personnages, c'est tout je crois; [*Si vous aviez à définir les SES (Sciences Économiques et Sociales) à quelqu'un qui ne sait pas ce que c'est ?*] Je lui dirais qu'on étudie la famille, le chômage, les taux... Enfin, la famille, c'est familles monoparentales... combien y en a. Et le chômage, c'est on nous dit combien y a de chômeurs en France, quelles sont les causes, si c'est les hommes et (sic) les femmes les plus exposés, enfin quelque chose comme ça ». Pour ces élèves, les changements du collège au lycée, que ceux-ci concernent les disciplines, les activités ou le travail en général, sont perçus essentiellement, voire quasi exclusivement sur le mode quantitatif (on « fait » plus ou moins, ou plus du tout, de telle ou telle discipline, ou de tel ou tel exercice; il faut apprendre ou travailler plus, etc.). Opacité et malentendus cognitifs vont dès lors bien souvent de pair avec ce qu'Anne Barrère (1997) nomme une croyance en « l'équivalent-travail », c'est-à-dire en un postulat de transparence et de proportionnalité de la réussite par rapport à la quantité de travail fourni (pour réussir, il faut travailler, et l'on doit réussir d'autant mieux que l'on travaille plus), postulat qui méconnaît la nature du travail intellectuel requis pour apprendre.

À l'autre pôle, qui est plutôt celui de la réussite au lycée et d'une appropriation effective des savoirs et des techniques intellectuelles, les élèves perçoivent peu ou prou qu'il existe une unité et une spécificité des savoirs et des domaines disciplinaires qui transcende la succession et la juxtaposition des tâches et exercices; ils peuvent donner à leur activité un sens qui transcende la nécessité de s'acquitter de tâches morcelées, de rituels, de routines ou d'exigences comportementales. Ils n'identifient pas les disciplines à leurs exigences formelles ou à leurs exercices canoniques (par exemple, ils n'identifient pas le fait de ne plus faire de dictées ou d'exercices de grammaire en classe de 2e avec une disparition des exigences et apprentissages orthographiques ou grammaticaux). De pouvoir ainsi mieux les reconnaître chacune pour elle-même, les élèves peuvent plus facilement mettre les diverses disciplines en rapport, sans pour cela les confondre. De même sont-ils beaucoup moins portés que les élèves les plus en difficulté à réduire l'intérêt ou l'obligation de travailler telle ou telle discipline à son utilité ou à sa rentabilité – réelles ou supposées – sur le marché de l'emploi ou des filières de formation:

ils peuvent ainsi affirmer qu'une discipline peut être intéressante même si elle ne leur paraît pas directement « utile », ou encore, comme le fait l'un d'entre eux à propos des SES, que « ça ne va peut-être pas me servir, mais ça va me rester ». Ces élèves ne travaillent pas forcément plus que certains de leurs pairs en difficulté, mais ils le font de manière plus efficace, y compris dans les « impasses » qu'ils peuvent parfois être amenés à faire sur tel exercice ou telle partie du programme. On aurait en effet tort de penser que les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui sont les plus dociles ou les plus soumis aux exigences ou aux modes de faire des enseignants. Ils se montrent au contraire souvent tout aussi critiques, voire plus, que leurs pairs en difficulté, mais les critiques qu'ils sont amenés à porter, parfois de manière très ironique et très pertinente, aux contenus ou aux modes d'enseignement sont bien plus fréquemment formulées au nom même des objectifs qui sont ou devraient être ceux de l'École et de ses professionnels.

Ainsi, alors que les élèves les plus en difficulté semblent penser que faire son métier d'élève consiste à s'acquitter, à se libérer de leurs obligations scolaires les unes après les autres, leurs pairs qui se trouvent en bien meilleure situation reconnaissent peu ou prou qu'entrer en activité d'apprentissage, ce n'est pas se « mettre en règle » avec des tâches et des obligations mais au contraire se « mettre en débat » avec des techniques et des contenus intellectuels avec lesquels on ne peut jamais être quitte, avec lesquels on n'en a jamais fini, cet inachèvement pouvant être la source à laquelle se renouvellent sans cesse la soif et le plaisir d'apprendre.

Sur un second registre, on trouve très souvent, chez les élèves en difficulté, une sorte d'illusion de transparence et d'immédiateté du réel aux mots ou au langage, aux concepts et théories, de transparence et d'immédiateté du dit au dire, du vécu ou de l'expérience ou de l'anecdote, voire du témoignage, aux formes (langagières, discursives, artistiques...) qui permettent de les signifier, de les interroger et de les penser, ou encore d'une logique d'intelligence de l'action à une logique de réflexivité et d'intelligibilité de l'action. Cette illusion de transparence et d'immédiateté est fréquemment solidaire d'une conception implicite selon laquelle le dire, le vrai, le beau, l'efficace ne seraient pas problématiques, ne seraient pas le produit d'un travail, d'une construction, d'une élaboration, mais relèveraient seulement de la découverte, de la révélation (au sens quasi photographique) ou de l'expression d'un déjà là qui ne demanderait qu'à se dévoiler, qu'à apparaître à un regard ou à un esprit qui ne pourraient dès lors faire qu'y acquiescer. Prenons un exemple pour être moins abstrait. Nous avons travaillé par questionnaires avec des élèves de 2e, en interrogeant

entre autres ceux d'entre eux qui avaient choisi l'option SES sur ce qu'ils s'attendaient à apprendre dans cette discipline, nouvelle pour eux. L'un des critères les plus différenciateurs entre élèves en difficulté ou en réussite réside en ce que les premiers fournissent très souvent des réponses du type « en SES, on va apprendre le chômage, l'entreprise, la société, la famille... », comme si on apprenait des faits bruts, tandis que les seconds formulent leurs réponses plutôt en ces termes: « on va apprendre comment fonctionne la société, quelles sont les raisons, ou quelles sont les différentes explications du chômage... », c'est-à-dire que leurs propos attestent qu'ils ont une certaine intuition des SES comme étant discours théorique, produit d'une construction permettant de penser et d'interroger le réel, et non expression ou reflet bruts et directs de celui-ci. De même, les premiers éprouvent d'importantes difficultés à accepter et à comprendre que les termes « techniques » (ménages, famille recomposée, population active, etc.) ou les catégories statistiques (catégories socioprofessionnelles, taux de chômage...) dont on exige qu'ils connaissent la définition et qu'ils fassent un usage rigoureux, ne désignent pas une réalité en soi, qui serait en quelque sorte préexistante à sa nomination et en attente de celle-ci, mais sont des outils de catégorisation et de découpage des réalités sociales, visant moins à saisir ces réalités à tel ou tel moment qu'à saisir, décrire, mesurer et donc interpréter leurs évolutions.

A contrario, les élèves dont les conduites ou les propos attestent qu'ils ont saisi, ne serait-ce qu'intuitivement, que les catégories dont on leur demande de faire usage et de retenir la définition sont, non des étiquettes, mais des outils, imparfaits mais nécessaires pour penser, peuvent reformuler cette définition avec leurs propres mots, sans se sentir obligés de n'utiliser que les seuls mots du professeur ou du manuel, mais de manière tout à fait rigoureuse et satisfaisante au regard des exigences de la discipline. Certains peuvent même jouer avec ironie de l'écart entre l'usage théorique et l'usage commun des mêmes termes, de manière tout à fait pertinente. Plus généralement, ils reconnaissent que l'étude et ses contraintes puissent être porteurs d'inattendu et producteurs de questions et de regards nouveaux sur le réel. à l'encontre du rapport d'évidence et d'acquiescement au monde que l'on trouve chez nombre de leurs camarades en grandes difficultés scolaires, cette posture leur permet de reconnaître et de faire l'expérience – fût-ce de manière balbutiante, laborieuse et au prix d'importants efforts – que les mots, les discours, les textes, les concepts et constructions théoriques, les œuvres et productions artistiques, loin de reproduire le réel « tel qu'il est », « tel qu'on le voit », ou de ne faire que l'enjoliver, nous permettent au contraire de le considérer, de l'interroger et de

le penser sur un autre registre que celui du regard familial et de l'expérience ordinaire, et que, loin de permettre la simple expression ou réalisation d'un sentiment, d'une émotion ou d'une idée « déjà là », ils en permettent au contraire la ressaisie et l'élaboration.

L'illusion de transparence et d'immédiateté que manifeste bien souvent les élèves en difficulté se retrouve dans toutes les disciplines sous des formes différentes. En témoigne ce qu'écrit un professeur d'Éducation Physique et Sportive (EPS) réfléchissant par écrit sur les avantages et les difficultés auxquels confronte le fait de travailler le basket-ball (ou le football), avec des élèves de « banlieue populaire », à partir des pratiques de rue qu'ils en ont. Cet enseignant décrit très bien combien il est ainsi possible de gagner en attractivité en proposant une activité (basket ou football) et en prenant appui sur les pratiques de rue, combien on peut alors mobiliser très facilement les élèves garçons (la tâche s'avérant bien plus ardue pour les filles), mais aussi combien ce gain d'attractivité et de mobilisation peut se traduire par une perte très importante quant à la possibilité pour ces élèves de reconnaître que le cours d'EPS ne consiste pas simplement à « jouer » au basket ou au football mais à apprendre, et qu'il est parfois nécessaire, pour apprendre, pour élaborer des techniques et des stratégies de jeu collectif, de suspendre le temps de l'engagement dans le jeu, de l'immédiateté de l'affrontement avec l'adversaire, de la manipulation ou de la conquête de la balle, de s'arrêter donc de « jouer » pour adopter des positions extérieures au jeu, positions d'arbitrage ou d'analyse d'une phase de jeu ayant déjà eu lieu (Le Roy 1998). Concernant le rapport au langage et à la littérature, le même type d'illusion et de difficulté est sous-jacent au fait que les élèves en difficulté semblent avoir énormément de mal à parler ou à penser les romans et la littérature autrement que sur le registre de « ça parle de... », c'est-à-dire sur le seul registre du thème, de l'anecdote et du déroulement de l'intrigue, sans aucun ou sans guère d'égards pour le travail d'écriture, pour le travail des formes langagières qu'est l'activité littéraire. Leur rapport au langage et à la littérature ne peut pas ou guère faire place à cet aller-retour entre l'expérience du monde et les formes discursives et artistiques qui permettent de la dire, de l'interroger, de la penser, voire de l'inquiéter.

Le troisième domaine de malentendu réside dans le fait que moins la reconnaissance des modes et des postures de travail intellectuel nécessaires pour apprendre est possible aux élèves, et plus ceux-ci paraissent dépendants du registre des rapports (inter)personnels, et donc de la personne même de l'enseignant, plus que de son travail ou de son activité. « Le bon prof, c'est celui qui nous apprend bien », disent ainsi fréquemment les élèves en difficulté,

posture qui les conduit à méconnaître la part d'activité personnelle et, plus encore, de négociation de soi à soi que requiert tout apprentissage. De même disent-ils, très souvent, qu'ils ne peuvent apprendre qu'avec « un prof qu'ils aiment bien », ou, inversement, perçoivent-ils fréquemment les appréciations et évaluations discriminantes, visant à faire la part, dans les travaux qu'ils produisent, entre ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas, comme étant discriminatoires à l'égard de leur personne: « j'ai obtenu une mauvaise note parce que le professeur ne m'aime pas, ou parce qu'il est raciste... ». Les élèves pour lesquels le malentendu est le plus important, non seulement accordent souvent une importance démesurée au registre relationnel, mais sont le plus fréquemment en recherche de reconnaissance, d'affirmation ou d'expression d'eux-mêmes, sur un mode que je qualifierais d'imaginaire au sens de la psychanalyse¹, où il s'agit bien plus de faire admettre le fait de soi tel que l'on est ou que l'on croit (ou voudrait) être que de se confronter à une altérité qui oblige à sortir de soi, qui engage à un travail d'élaboration de soi au travers de la rencontre et de l'activité partagée avec autrui. Pris dans une logique d'affirmation, de revendication, voire de crispation identitaires, ces élèves manifestent, pour une large part à leur insu, une illusion d'immédiateté et d'évidence du rapport de soi à soi, un souci de reconnaissance qui ne peut (guère) faire place au nécessaire écart et à la nécessaire négociation de soi à soi que requiert et permet tout à la fois le travail d'élaboration subjective lié au travail de pensée. Une telle posture subjective, un tel rapport de soi à soi, sont solidaires d'une sorte de naturalisation et de « substantialisation » du moi, de l'identité, de la personnalité, laquelle ne peut qu'aller à l'encontre de la mobilité et de la labilité subjectives qui sont tout à la fois produites et requises par cette élaboration de soi dans laquelle s'engagent en revanche les lycéens les plus impliqués dans l'apprentissage et les plus « au clair » quant à la nature du travail intellectuel qu'il requiert.

¹ Pour la psychanalyse en effet, la reconnaissance est de l'ordre de l'imaginaire, en ce que le sujet y est dépendant du regard ou du discours d'autrui particuliers, soumis à l'arbitraire de celui qui le reconnaît ou qui l'annule en lui refusant cette reconnaissance. Si ce registre peut en être un moment essentiel, le travail de subjectivation exige qu'il soit dépassé et médiatisé par le registre du symbolique. Celui-ci est celui de l'inscription de soi et d'autrui dans une culture partagée, dans des places et des rapports qui transcendent chacun des individus particuliers qui s'y inscrivent et y « prennent leurs marques » à tel ou tel moment, et qui peuvent être définis indépendamment de ces individus particuliers. Inscription qui fait dépendre le sujet d'une série d'énoncés non aléatoires, non arbitraires et indépendants de toute psyché particulière, et qui lui est indispensable pour pouvoir supporter son éventuelle non-reconnaissance par un semblable sans devoir pour cela le détruire ou accepter d'être détruit (Cf. sur ce point, Aulagnier 1975).

Ce malentendu a également été mis en lumière par le travail d'Anne Barrère (1997), qui montre très bien comment de nombreux lycéens pensent que le travail d'écriture que l'on exige d'eux au lycée est une écriture de l'expressivité, où l'on aurait d'abord et avant tout à s'exprimer, à donner son avis, son opinion, plutôt qu'à élaborer une position raisonnée dans un argumentaire, éventuellement dans la réfutation d'autres positions, dans l'entrée dans un processus discursif et textuel où le travail d'élaboration de soi, de son expérience et de son opinion, peut se produire parce que l'on fait place à une altérité qui est à la fois celle des sujets particuliers que l'on tente de convaincre ou dont l'on tente de réfuter les avis ou arguments, et celle des techniques intellectuelles, des modes de travail, de pensée et d'écriture argumentative, dont, reprenant une formule de Wallon, je dirais qu'ils constituent « un matériel qu'il n'appartient pas à chacun d'inventer pour son propre usage, à mesure que ses progrès intellectuels le permettraient ou l'exigeraient » (Wallon 1942). Ainsi en est-il tout particulièrement du travail d'écriture, en ce qu'il exige de pouvoir négocier entre le sujet, le Je de l'expérience singulière et celui de l'énonciation et du discours narratifs ou, à plus forte raison, argumentatifs, autre instance, autre sujet qui évalue, qualifie cette expérience, qui en tire un enseignement, qui peut la mettre en relation avec un ou des principes généraux. Loin de ne se situer que sur le seul registre intellectuel, ce travail de négociation est également travail de négociation subjective avec soi-même. Nos travaux de recherche sur l'expérience scolaire des nouveaux lycéens nous ont montré combien la reconnaissance (toujours dans les deux sens du terme) ou la méconnaissance de l'espace du texte comme espace de contraintes, mais aussi de possibles, et du travail d'écriture comme travail de négociation entre ces contraintes et ces possibles vont de pair avec, d'un côté, la facilité ou la possibilité ou, de l'autre, la difficulté, voire l'impossibilité à se mouvoir entre les différentes postures énonciatives et subjectives, et entre les différents modes de rapport au langage et au monde qui s'y manifestent; autrement dit, combien ce qui est de l'ordre de la clarté ou de l'opacité cognitives peut entrer en résonance avec ce qui relève de la plasticité ou du « grippage » de processus de négociation de soi à soi, de transformation et de développement du sujet.

C'est ce travail de négociation de soi à soi, d'engagement et d'élaboration de soi dans des activités et des épreuves régis par des normes et des critères qui ne dépendent pas de soi et relèvent donc d'un registre impersonnel, que nombre des élèves les plus en difficulté échouent et/ou résistent à mener, alors que ceux de leurs camarades qui sont en situation scolaire favorable y parviennent sans

difficultés intellectuelles ni subjectives graves ou même notables, y compris lorsqu'ils sont d'origine populaire et/ou immigrée.

De même – et ce sera mon quatrième et dernier registre – ces élèves qui sont en situation scolaire favorable manifestent-ils un haut degré d'intégration de leurs expériences et de leurs savoirs scolaires et non-scolaires. Ils font circuler les connaissances et dispositions acquises dans chacun de ces domaines d'expérience vers l'autre, alors que leurs pairs en difficulté ont tendance à juxtaposer, à cloisonner, voire à opposer ce qu'ils vivent, ce qu'ils apprennent et ce qu'ils engagent d'eux-mêmes dans et hors l'école, et à opérer ainsi un clivage, une dissociation entre l'élève qu'ils sont contraints d'être et la personne qu'ils pensent être et dont ils souhaiteraient préserver l'authenticité et l'autonomie hors de toute emprise de l'expérience scolaire. Les premiers parviennent à réguler ce qu'ils vivent dans un domaine de leur activité par ce qu'ils vivent dans d'autres domaines d'activité. Ils peuvent faire de la pluralité et de l'hétérogénéité de leurs milieux et domaines d'expérience une possibilité et une chance de ressaisie et d'élaboration de soi, et de production d'une histoire ouverte au possible et à l'inattendu. Ce sont des élèves qui savent, ou du moins qui éprouvent en actes, qu'un sujet ne demeure pas identique à lui-même lorsqu'il passe d'un domaine d'activité et d'engagement à un autre, et que cette non identité, cette non adéquation à soi-même permet de regarder celui que l'on est dans un domaine d'activité à partir du point de vue forgé dans un autre domaine. Cette pluralité de domaines d'activité et d'engagement, sur laquelle insistent les travaux de psychologues trop méconnus tels que Wallon, Meyerson ou Malrieu, me paraît être au cœur du procès de construction et d'élaboration subjective, et elle nous prévient contre toute conception essentialiste d'un sujet ou d'une identité qui seraient unifiés, parfaitement homogènes et transparents à eux-mêmes.

A contrario les lycéens les plus en difficulté sont des élèves, des adolescents, qui ne peuvent pas, ou guère, évaluer et réguler ce qu'ils font et engagent d'eux-mêmes dans un domaine d'activité par ce qu'ils réalisent dans un autre domaine, et qui ne peuvent dès lors établir de rapports entre leur expérience scolaire et leur expérience non-scolaire que sur le seul registre ou le registre dominant de la juxtaposition, voire de la compensation, et non sur le registre de la régulation et de l'élaboration. Ainsi, le réconfort ou le soutien affectif qu'ils peuvent trouver dans leur famille ou auprès de leurs copains, demeurent-ils essentiellement de l'ordre de la reconnaissance et de l'affectif, et non de l'ordre du soutien réel dans le domaine des études et du rapport au savoir et à la scolarité. Il ne leur permet pas de réguler et d'élaborer leur expérience scolaire

et ses avatars, mais seulement d'en compenser les défauts, les dysfonctionnements, les épreuves et blessures narcissiques sur un autre registre, sans possibilité d'agir en retour sur cette expérience.

Conclusion

C'est dans la possibilité et la nécessité de se confronter à et de s'éprouver dans des apprentissages et des activités (langagiers, corporels, conceptuels, techniques, artistiques et esthétiques...) dont les normes et les contraintes, mais aussi les possibles et l'inattendu relèvent de genres et de grammaires impersonnels (Bakhtine 1984; Auroux 1998), produits de l'histoire humaine (Vygotski 1934/1997, 1978), et ne dépendent donc ni de sa seule subjectivité ou de son seul bon vouloir, ni de ceux d'autrui, que l'élève, que le sujet peut être institué et incessamment sollicité au-delà de lui-même, convoqué à la fois et solidairement à se déprendre de lui-même, de ses suffisances et insuffisances, de ses appartenances et de son histoire passée, et à faire échange avec autrui mais aussi avec lui-même en « signifiant ce qu'il fait (ou qu'il projette) dans un domaine de son existence à partir du sens que prennent ses actes dans d'autres domaines, cadres fluctuants de l'expérience du moi » (Baubion-Broye et Hajjar 1998). C'est dans et par ce processus que l'expérience scolaire, quand elle permet la transmission et l'appropriation de savoirs et de techniques et instruments intellectuels, peut servir le procès de subjectivation de ces sujets que sont les élèves et en démultiplier les pouvoirs d'action et de pensée sur le réel. Fonction symbolique et anthropologique, tout à la fois sociale, culturelle et identitaire, qui peut s'avérer contrariée ou même rendue impossible non seulement par les malentendus que j'ai tenté ici de décrire et d'analyser, mais aussi (surtout ?) par leur méconnaissance, voire leur exacerbation dans le fonctionnement de l'institution scolaire et les pratiques de ses agents, et qui désigne tout à la fois un horizon de pensée et de recherche et un horizon d'action pour faire que s'exerce au mieux ce rapport de la société à elle-même qu'est la responsabilité et le travail de transmission du savoir et de la culture. Responsabilité qui est la nôtre et que je reformulerai en empruntant les mots de l'écrivain Peter Handke (1983): « Ne laissez pas dire que la paix ne vous a rien fait créer: votre travail doit agir – transmettre quelque chose. Ceux qui aiment, seuls transmettent. Exercez-vous à transmettre – pour que la beauté chaque fois n'ait pas été rien ».

Bibliographie

- AULAGNIER, Piera. (1975) *La violence de l'interprétation*. Paris: PUF, 1975.
- AUROUX, Sylvain. (1998) *La raison, le langage et les normes*. Paris: PUF, 1998.
- BAKHTINE, Mikhaïl. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1984.
- BARRÈRE, Anne. (1997) *Les lycéens au travail*. Paris: PUF, 1997.
- BAUBION-BROYE, Alain et HAJJAR, Violette. (1998) Transitions psychosociales et activités de personnalisation. In: BAUBION-BROYE, Alain (ed.). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Toulouse: Éditions Érès, 1998.
- BAUTIER, Élisabeth et ROCHEX, Jean-Yves. (1997) Ces malentendus qui font les différences. In: TERRAIL, Jean-Pierre (ed.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris: La Dispute, 1997.
- BAUTIER, Élisabeth et ROCHEX, Jean-Yves. (1998) *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification?* Paris: Armand Colin, 1998.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. (1970) *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.
- CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Élisabeth et ROCHEX, Jean-Yves. (1992) *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.
- COEFFIC, Nicole. (1998) Parcours scolaires au collège et au lycée. *Note d'information n° 98-01*, Direction de la Programmation et du Développement – Ministère de l'Éducation nationale, janvier 1998.
- DUBET, François. (1991) *Les lycéens*. Paris: Seuil, 1991.
- FORQUIN, Jean-Claude. (1989) *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Bœck, 1989.
- HANDKE, Peter. (1981) *Par les villages*. 1981. Traduction française. Paris: Gallimard, 1983.
- LEMAIRE, Sylvie. (1998) Que deviennent les bacheliers après le bac? *Note d'information n° 98-05*. Direction de la Programmation et du Développement – Ministère de l'Éducation nationale, mars 1998.
- LE ROY, Thierry. (1998) Favoriser les pratiques de rue en EPS? In: DAVISSE, Annick et ROCHEX, Jean-Yves (eds). *Pourvu qu'ils apprennent. Face à la diversité des élèves*. CRDP de Créteil, 1998.
- MALRIEU, Philippe. (1996) La théorie de la personne d'Ignace Meyerson. In: Françoise Parot (ed.). *Pour une psychologie historique. Écrits en hommage à Ignace Meyerson*. Paris: PUF, 1996.
- MEYERSON, Ignace. (1987) *Écrits 1920-1983. Pour une psychologie historique*. Paris: PUF, 1987.
- MEYERSON, Ignace. (1995) *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris, Vrin: 1948; réédition Paris: Albin Michel, 1995.
- RAYOU, Patrick. (1998) *La Cité des lycéens*. Paris: L'Harmattan, 1998.
- ROCHEX, Jean-Yves. (1991) L'implosion scolaire. In: DURAND, Jean-Pierre et MERRIEN, François-Xavier (eds). *Sortie de siècle. La France en mutation*. Paris: Vigot, 1991.

- ROCHEX, Jean-Yves. (1995) *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF, 1995.
- TERRAIL, Jean-Pierre (ed.) (1997) *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris: La Dispute, 1997.
- VYGOTSKI, Lev Sémionovitch. (1934) *Pensée et langage*, 1934. Traduction française. 3ème édition. Paris: La Dispute, 1997.
- VYGOTSKI, Lev Sémionovitch. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge-London: Harvard University Press, 1978.
- WALLON, Henri. (1942) *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion, 1942.
- WALLON, Henri. (1954) Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Cahiers internationaux de sociologie*. 1954; repris dans le numéro spécial de la revue *Enfance* « Henri Wallon. Psychologie et Éducation de l'enfance ». 7ème édition, 1985.

Les pratiques familiales d'aide au travail scolaire de l'enfant

STANISLAV ŠTECH

Introduction

Dans une société où le mode de socialisation dominant revêt les apparences scolaires, les pratiques éducatives pro-scolaires au sein de la famille sont considérées comme « allant de soi ». On aide son enfant pour qu'il réussisse à l'école. On s'intéresse au moins à son travail et à ses résultats. On réagit aux évaluations des enseignants et on coopère et communique avec ceux-ci. Bref, l'intérêt de l'enfant oblige.

Ces « allants de soi » expriment le présupposé sur l'efficacité de la socialisation scolaire (et souvent de la socialisation tout court) comme suit: la qualité des conditions familiales et de l'aide fournies au travail pro-scolaire de l'enfant détermine la réussite de celui-ci à l'école. Sans aide, il n'y a pas de réussite.

En même temps, ces « allants de soi » masquent non seulement les modalités différentes de cette aide, mais aussi les logiques et les fonctionnements différents de mêmes (apparemment) pratiques ou des mesures éducatives des parents. L'aide parentale découle de la représentation moderne de la famille et de ses rapports au monde social. Les pratiques diverses de la légitimation sociale de la « bonne » famille comprennent dans une grande mesure les pratiques éducatives pro-scolaires comme le confirment des recherches en France (Glasmann 1992; Lahire 1995; Thin 1998), en Angleterre (Wyness 1996), ainsi que nos propres recherches (Štech, Viktorová 1992 et 1995).

Les contours de la bonne famille changent dans le temps. Selon Wyness (1996), nous assistons dans notre manière d'éduquer en famille au *glissement de la notion de l'autorité parentale, assurée d'avance et « naturelle »*, à *la notion de la responsabilité parentale*: les parents doivent mériter par leur choix et actions éducatifs individuels leur autorité et même l'amour de leurs enfants. La socialisation scolaire et les résultats visibles des enfants deviennent un des premiers indices de la qualité de cette responsabilité parentale.